

## IV 研究の成果と課題

# 1 研究の成果

今年度の研究を通しての成果を簡潔にまとめてみた。

- 一般に「気になる子」の問題では、環境や保育にどのような方法で適応させるか等の問題に終始してしまい、一人一人の発達の特長や行動の仕方、考え方などを理解しそれぞれの特長に応じ、発達の課題に即した援助等を行っていくかが見失われることがある。特に「発達障害児」と理解されてしまうと通常問題にされる自主性・自律性・情動の発達や社会性の発達の視点をもった保育や教育がなされなくなることが多くなるので、常に「一人一人に応じた保育」を考えていないといけない。
- 幼児一人一人に対する発達の特長や行動の仕方、考え方の理解、等を探っていくためには、教師が幼児の発達を見通す力が必要になってくる。一つ一つの行動を断定的にとらえるだけでなく、長い期間継続して見ていくことで行動の意味が見えてくる。一つの場面のみをとらえて見ていくのではなく様々な場面を変えてみるとその子の新たな側面が見えたりする。また、気になる姿を引き起こす背景を探ることで（例えばその子が何に興味をもっているのかとか、関心を示しているものは何なのかということを知ること、その子が本当に何を求めているのかなど）その行動のもつ意味が理解され、幼児理解がより深まっていく。
- 保育の中で「気になる子」の「気になる行動」のみを変化させようとしていないだろうか。「気になる子」の興味や関心を手がかりに保育を構想していくことは大事であるが、集団として教育を考えていくことで保育の構想が変わりクラスの保育が充実していくことがある。日々保育について考えさまざまな方法で保育を行っていく中で「気になる子」の「気になる行動」が「気にならなくなる」こともある。
- 私たちは保護者に幼児の様子を伝えるとき、幼児の気になる行動と家庭への要望ばかりを押しつけていたように感じる。保護者と協働的な関係を築くためには、保護者一人一人の気質や子育て観を考慮しながら保護者の思いや願いをよく聞き受け入れ共感し、望ましい関係をベースにしながら伝えたい内容や方法を十分吟味して伝え、またそれを保育に還元していくことが大切である。そのことが結果として保護者を支えることになり、子どもの教育環境をよりよくしていくことにつながっていく。そのためには、私たち教師が、幼児教育を保護者にわかるように説明できることが何よりも重要である。
- 専門機関を選び連携し効果を得るためにはその子の特長に応じて適時にその子に合った機関を選ぶことが大切となる。そのため、常日頃から各種機関の主催する研修会に参加し各機関の内容や指導員とのかかわりの中で情報を得ていくようにする。また研修の参加にあたっては教師にとっての資質向上につながることになる。
- 保護者が相談機関に行き連携がとられているからと安心し任せるのではなく保護者を支えるために保護者とのコミュニケーションを十分に心がける。教師は相談機関からのアドバイス等を具体的な保育の方法に活かし保育に活かしたり、場合によっては教師は専門家からのアドバイスを具体的に保護者に伝えたり、家庭でのかかわり方を丁寧に伝えたりするなどその関係をコーディネートする場合もある。

## 2 今後の課題

研究の成果にもあるように、園内研修を通して幼児の多様性についても理解が深まってきている。また、専門家との連携を通して一人一人の発達への手応えも感じているものの、「わかったつもり」になってやしないかという危惧もある。次年度の研究を進めるにあたって今一度、じっくりと考えてみたいという思いを持った。そのきっかけは、『佐伯 胖著「幼児教育へのいざない」東京大学出版会』との出会いである。

この著書を紹介しながら、子どもを「見る」とはということか等について、反省の意味も込めて、あらためて考えていきたいと思う。

### 1 子どもを「見る」とはということか

#### 「課題」をもって「見る」ということ

あらかじめなんらかの「課題（説明すべきこと、もしくは、より深く探求すべきこと）」をもって観察に入るということはよくある。たとえば、「仲間に入れないAくんは、どういうきっかけで仲間に入れるか」という課題意識をもって、Aくんが誰かのグループに加わるときや、加われないときというのはどういうときなのかを見極めようとして、そういう場面を重点的に「見る」わけである。そうやって観察していたら、Aくんなどの「仲間に入る工夫」が見えてきたり、「仲間に入れてもらえない理由」が見えてきたりする。こういう観察を丁寧に記述すれば、それはそれなりに「具体的な」記述になる。つまり、「Aちゃん」という一人の子ども、これまでいろいろな場面で見られていたさまざまな出来事が「全部、つながって」見えてくる（まさに、統一体としてのAくんが浮かび上がってくる）のである。

こういう場合、大切なことは、「課題」というものがどういうものか、ということである。ただ漫然とAくんを見ていて、「Aくんはどうしてあんなに乱暴なのだろう」などという疑問がふとわきおこってきたとき、それを、あえて「課題」とみなすべきかどうか。ここでいう「課題」とは、それが解決すると、単に当初の疑問が解決するだけでなく、他のさまざまなことが同時に解明されるのではないと思われるような問いを指している。あるいは、それが解決する過程で、多様な観点から、多様な見方をせざるをえないような、そして、そういう多様な見方をする中で、なにか「まとまりのある」意味がわかる（ばらばらに観察されることが、なんらかの統一的な意味があることとして見えてくる）ことが予想されるような問いが「課題」なのである。

#### 「課題」の発見

ところで、「課題」を発見することは容易なことではない。ふだんから、なんとなく「気になること」、「おやっ？と思うこと」などを心に留めておく（メモに書き留めておいてもよい）。あれこれ見ていると、「結局、あのことがわかれば、他のいろいろなこと（気にとめていた多様な出来事）の意味や理由が全部わかるのではないか」ということが浮かび上がってくる。それが「課題」なのだ。

あるいは、なんとなく気にかかったことを他の保育者などに話してみるのもいい。あっさり、「ああ、あれはね、……」と言って、取るに足りない、よくあることの一つだというのがわかることもあれば、「そうね、わたしも気にかかっていた」と言って、あらためて一緒に考えていくうちに、「ほんとうに問題にすべきことは、こういうことかもしれないね」というようなところに行き着くこともあるだろう。そうなれば、それこそ立派な「課題」である。

しかし、いろいろな疑問や「気になること」などを寄せ集めて、さて「どういうことが課題だろうか」とあらためて問い、それに答えを出そうとしても、みつからないことがある。それは、さまざまな疑問や「気になること」を言葉で表しているうちに、いつの間にか、自分流の解釈を差し挟んで、「勝手な説明」をしてしまい、どこまでが「わかっていること」で、どこからが「わからないこと」かの区別が不明確になってしまうのである。自分なりに確信をもって、あるいは、はっきりとした根拠をもって「言えること」と、いろいろな憶測はできるが、ほんとうのことは「わかっていないこと」とを区別し、憶測や予想を一旦捨て去り、いろいろとモヤモヤしていることの背後にある、ほんとうに「わかるべきこと」がなにかをじっくり考えて、焦点化したものが「課題」なのである。橋本治氏は、「わからない」ということは大切であり、「わからないから、やる」のは度胸のいることだという。このためには、「わかっている」と思っていることを、「ほんとうにわかっているのか」と、自ら疑いの目で点検吟味していくことが必要である。どういう具体的な事実にもとづいた判断だったのか。たんなる憶測にすぎないのではないか。違う解釈や違う見方が可能なのではないか。そういう吟味にあたって、過去の研究や理論がヒントになることもある。なぜなら、研究や理論というのは、通常は当然のごとく「わかっていること」とされていることが、実は、「わかっていない」ことだったということを暴き出しているものが多いからである。

#### 課題にとらわれない見方

課題意識をあまりつよく持ちすぎていると、思いがけず出合う大切な出来事を見過ごしてしまうことが起こる。「Aくんの仲間入り」を観察しようと思って、そればかりを気にしていると、「今日は、どこか元気がない」ことを見落としてしまうかもしれない。しかも、その「元気がない」ことには、からだのどこかが悪いとか、ひそかに心を痛めている経験が背後にあるとか、見過ごしてはならない重大な事態の兆候かもしれない。そうすると、「課題をもつ」ことが、かえって子どものありのままを見ることを妨げてしまうことになりかねない。

こうしてあらためてふりかえてみると、保育者というのは、自分の中に、「自分の課題をとことん追求する」探究心と、「いつでも、どんなことでも、なにかがあれば向かっていき、受け入れる」という受容的な構えの両方をあわせもたねばならない。当面の課題に結びつくことならどんなささいなことも見逃さないつもりで子どもを見ると同時に、他方で、いつも予想外のこと、思いがけないことから「新しい課題」が浮かび上がってくる可能性に目を光らせていなければならない。

こう言ってみると、このことは保育者だけのことではないことに気づく。心理学者にしろ、教育学者にしろ、医者だろうと、刑事だろうと、すべて、「物事をきちんと見て、探求する人」として大切な心構えであることがわかる。

#### 出来事を、なにかスゴイことの「兆候」として見る

課題意識から離れて、あらたな課題をそこに発見するようなものの見方というのは、さりげなく見過ごしそうなことのなかに、なにか大切なことの「兆候」を読みとることである。すなわち、「どういふことの表れだろうか」、「なにが背後にあると考えられるか」ということである。

たとえば、子どもたちのつくる泥だんごが黒光りしていることに注目し、どういう仕組みになっているのか、どういうプロセスで黒光りするののかを本格的に探求した研究がある。（『朝日新聞』2001年4月12日付）。なにげなく見過ごしそうなことに、「あれ、これはなにかスゴイことが背後にあるのではないか」という予感をいだき、それを探求したのであろう。電気を通すプラスチックの発見でノーベル賞を授与された白川英樹博士の発見のきっかけは、たまたま韓国からの留学生が、博士が処方した触媒の量（ミリモル単位）をまちがえて、大量（モル単位）に投入してしまったのがきっかけになったという。これもまた、なにげないことの背後になにかスゴイことがあるのではないかという探究心の結果が大発見を導いた例であらう。

研究内容1（P. 27）では、幼児教育を深めるために、子どもの「見方」について検討を重ねてきた。ただ単に教師の受け止めに記述するのではなく、どのような観点を設けることで理解し易くなるのかの工夫をしてきたが、「見方」の問題と同時に、子どもが「見える」保育者となるためにはどのような園内研修が必要なのか課題となる。

## 2 子どもを理解することの大切さと落とし穴

### 「見る」と「見える」こと

一方で、保育者はまず子どもをよく「見る」ことから始まると言われる。子どものことが「よく見えている」保育者は、すぐれた保育者である。ベテラン保育者というのは、子どもを見ていないようでいて、ちゃんと見ている。なにかコトが起こったときに、即座に適切な処置がとれるのは、ふだんから子どもをしっかり「見ている」からだと言われている。したがって、子ども「見る」のを躊躇する必要などないという意見が出て当然だろう。むしろ、「しっかり見る」ことは、ふだんから訓練して鍛えておくべきことではないか、と。

ここで、注意したいことは、「しっかり見る」ということで「見える」のは、「見ようとしたこと」についてである。「コレを見よう」として、しっかり見たとき、見えるのは「コレ」である。言い換えれば、「コレ」しか見えないのだ。

それに対し、「見る」という行為が、つねに見られている側への配慮のもとで行われていると、ものごとが「向こうからみえてくる」。子どもが「見せたがっている」ことが見えたり、「見せたがっていない」ことが見えたり、「これは、なにか（大事なことが）あるな」と思われることが、目に飛び込んでくる。私たちが目指すことは、見ようとして見えることではなく、見えてくることを、見逃さないことではないだろうか。

ベテラン保育者というのは、「子どもをよく見ている」というより、「子どもがよく見えている」のではないだろうか。それに対し、初心者は、実は見えている（目に入っている）のに、見逃してしまうことが多いのではないだろうか。必要な訓練があるとなれば、「よく見る」訓練よりは、「よく見える」訓練（そういう「訓練」があるとは、あまり思えないが）なのではないだろうか。

#### 子どもの心を読みすぎるな

子どもの行動は時に不可解である。突然乱暴な振る舞いをしたかと思うと、妙におとなしくなったりする。人なつこくつきまとうてくるかと思うと、さっといなくなってしまう。深刻に悩んでいるのかなと思っていたら、けろっとしていたりする。

そういう子どもの不可解な行動に対し、保育者は何とか「説明」をつけたい。しかも、本人の「心の中」のことを原因とみなす説明をしたがる。「きっと、あの子は〇〇と思っているから、あんなのだ」というように。「きっと、あの子は欲求不満なのだ」、「きっと、さびしがっているのだ」、「きっと、あの子のお母さんがつめたいからだ」などというものもある。

他人の行動を解釈するということは、「おもしろい」。井戸端会議で花が咲くうわさ話とか、飲み屋の憂さ晴らし談義のほとんどは、他人の行動の、若干意地悪な「解釈」のやりとりである。「きっと、あの人は〇〇だから、ああするのよ」、「きっと、あいつは〇〇だから、あんなことをやるんだ」。こわいことに、そういう勝手な解釈が一度できてしまうと、対象とされた人の行動のなにもかもが、その解釈で説明できてしまうのである。むしろ、そういう解釈で説明できることばかりに目が行き、解釈に乗らない行動は目に入らない。そうやって、うわさをされた人はどんどんつまはじきにされ、みんなにシカト（無視）され、ついにはイジメられることになりかねない。

このことは、「よい解釈」の場合にも起きる。「この子はとても頭がいい」とか、「この子は親（先生）のことをよく聞く、とてもよい子だ」という解釈をされると、子どもはそのような「解釈枠」にしばられ、それを壊すまいとして、「頭のいい子」や「（親や先生にとって）良い子」として振る舞おうとする。長年、「良い子」を振る舞っているうちに、自分自身が本当はどういう人間で、どういうことを自分で望んでいるかがわからなくなる。つねに親や先生に目に映っている姿に自分自身を合わせてしまい、自分の本心から「本当のわたしは違う！」と言えなくなってしまうのである。

保育者が保育を語っているときにも、いつの間にか、子どもについての「勝手な解釈」をどんどん積み重ねていることがある。しかし、考えてみると、「解釈する」ということは、相手に対し、なんらかの「行為」をすることなのである。あなたが誰かになんらかの「解釈」をすれば、あなたの相手への行為は、解釈前とはもはや同一ではない。さらに、あなたの解釈を聞いた他者も、あなたの解釈にしばられ、相手に対し、以前とは違った対応をするようになってしまう。さらに、あなたが「解釈している」ことを相手が知ったならば、相手は「解釈されている」という事実、さらに「どう解釈されているか」という解釈内容によって、自らの行為になんらかの変更ないしは制限を加えるだろう。このように、他人を「解釈」することは、他人の行為になんらかの変更や制限を与えることになる。場合によっては、人間としての尊厳を傷つけることもありうる。

#### 「解釈の落とし穴」からの脱出

自分が必要以上に他人の行動を解釈したり、ラベル付けをしてしまうクセがついていることを自覚したならば、なんとかして「解釈の落とし穴」から抜け出さねばならない。

まず第一に、人には「説明がつかない行動」がたくさんあることを認めることである。当人にとってさえ、説明がつかない行動がたくさんある。そういう、自分もしない解釈を、他人にあれこれ詮索されるのは、普通はあまりいい気がしないものだ。人は、解釈のメガネを通さずに、まっすぐ、「今のこのわたし」を見てもらいたいのだ。

第二に、人の行動の原因は、当人の「心の中」にあるとは限らない。人の行動は、状況や他者や、とりまく社会との関係によって、「作られてしまう」ことがある。さらに、ある時点でのある行為は、「前にあったこと」との関係や、その時点での話の流れなど、さまざまな事柄、出来事の関係の網目のなかに位置づいており、本人の思いや心的特性によるというより、文字通り「諸般の事情」が全部本人にわかるとは限らないし、他人にもわからないことが多い。たとえある程度わかっても、言葉にできるとは限らない。

第三に、「解釈」は、相手を枠にはめてしまうことであって、相手の行為の自由を奪うだけでなく、自分自身も、相手に対する行為を、特定の枠内に固定することになる。たとえば、身近にいる老人を、「ボケている」という枠組みで捉えたでしょう。「この人、ボケているんだから」という理由で、本来できることもさせてあげなくなるとすれば、相手の行為の自由を奪っているわけだ。さらに、当の老人とのかかわりを乏しくしてしまうことで、自分の相手に対する行為を、（どうせ通じないだろうと想定して）乏しいものにしていくわけで、自分の自由も奪っているわけだ。つまり、当の老人は、「自分はボケていると思われる」ことの制約に縛られ、自分は、「相手はボケているんだから」として、自らを縛っている。結局は、自分と相手の両方に対して、行為の自由を奪うことになる。そういう不自由さでお互いを縛っていないだろうかということを、ときどき反省してみることが必要である。

子どもの行動について解釈ができたことで「理解した」と思い込んでしまっただけではないだろうか。更に、「理解できた」という安心感から「どうかかわったらよいのか」を十分に検討せずして保育していることはなかったかという反省である。保育をするということは毎日を共に暮らすことであり、共に暮らす中で暮らしやすい関係になっていく。すると、暮らしやすいことを「発達した」からだとして捉えてしまうことも実はよく考えてみる必要がありそうである。

### 3 子どもが「発達する」とはどういうことか

#### 発達とは「見る人」と「見られる人」の関係にある

発達というのは、望遠鏡で星を観察するように、子どもの行為を「外側」から観察（測定）することで見出されることがらではない。発達にはそれを「見る人」と「見られる人」（通常は子ども）がいる。成達は、その両者の相互関係として立ち現れるコトである。

成達を「見る人」というのは、わたしたち大人である。通常は、親や保育者である。親や保育者は、物理学の実験でもするように、子どもを中立的に「観察」したりはしない。はっきり言って、子どもに「善くなってもらいたい」という願いをもって見ているのである。どうなることが「善くなる」ことかというのは、わたしたちの文化における価値観や社会の慣習によってある程度は規定されるだろう。いわば「道徳的な価値」というものと切り離すことができない。ここで注意したいことは、「どうなることが善くなることか」については、大人がすべてわかっているわけではないということである。わたしたちは、文化の実践として、道徳的な価値を問い直し、吟味し、再構成もしており、その営みには、子どもも「参加」しているのである。子どもの成達を「見る」ということは、そのような営みのなかで、そのような営みとして、子どもを「見る」のである。

一方、「成達を見られる人」（本書では「子ども」を想定するが、「老人」でもよい）は、「善くなってもらいたい」と願いをこめて「成達を見る」人のまなざしに囲まれているということを忘れてはならない。あるいは、文化的価値の世界、道徳性（モラル）の世界、慣習の世界、さまざまな媒介物や道具の世界に、生まれながらにして、どっぷりと浸かっているのである。

さて、「成達を見られる人」（子ども）は、そのような「善くなってもらいたい」という（親、家庭、社会、文化の）願いをこめたまなざしの中に、生まれたときからいるわけだから、そのことに、遅かれ早かれ、なんらかの形で「応えよう」とし、「取り入れよう」とすることになる。

「成達」は、そのような「取り入れ」を子どもが「見せる」として、「見て取る」ことの相互作用の中で「立ち現れる」。

#### 成達は「価値中立的」ではない

このように考えると、「成達」というのは、植物の生長のような生物学的な生長とは異なり、子どもをとりまく文化の価値観と深

くかかわっていることがわかる。つまり、「発達」というのは、「価値中立的」なものではなく、もともと、文化的価値づけの中にある。あるいは、子どもも、大人も、すべての人はその最も根源的な意味で、「道徳的な存在」なのである。あるいは、村井実氏の言葉を借りれば、人はすべて「善くなるとしている」。

しかし、このことは、しばしば「発達支援（Scaffolding）」の名の下に実施されているような、特定の価値観を子どもに組織的に押しつけていいということではない。ただ、わたしたちはまったく知らず知らずのうちにでも、特定の価値観で子どもの発達を見てしまっているということであり、子どもの側も、いつのまにか、そのような特定の価値観に自分から染まっていく傾向があるということを自覚し、むしろ、わたしたちは、意図的に特定の価値観を押しつけることに対しては敏感になって、十分警戒すべきであろう。なぜなら、「善さ」が既知であるとしたとたんに、文化はその生成的・発展的な力を失い、形骸化して衰退してしまうことは、過去の歴史が明確に示していることだからである。

むしろ、子どもに向かうわたしたちは、狭い、固定的な価値観にとらわれることなく、「人間らしさ」とはどういうことなのかといったような、さまざまな社会や文化を越えて、人間として本当に大切なことを大人自らが追求し、そういう大きな、未知なる未来の文化の営みに、子どもをその成員として参加させていく、という考え方をしなければならない。

#### — 中 略 —

子どもの「発達」というのは、このような「見る者」と「見られる者」が、文化的な価値観の世界の中でたがいに「見せ合い、隠し合い、駆け引きをし合う」相互交渉過程の全体として、子どもに「より善く」かわろうという立場から、「語られる」ことなのである。

このように関係論的な見方あるいは、状況論的な見方をとって子どもの発達を捉えると、人の行為の原因をその人の「心の中」に求めるよりは、その人の「外側」の人、モノ、出来事の「関係の網目」に求めていくことが重要であることがわかる。「気になる子」の背景を探ると気になる子の心の中を見ようとしてしまうが、その子どもがおかれている状況を理解し、状況を変える（新たな状況を作り出す）ことで、子どももまた変容することを期待することがいわゆる「保育」という営みであることを改めて確認した。

## 4 子どもの変容を「関係の網目」の変容としてみることと「保育」の課題

### あらゆる行為を「かかわりの網目」で見る

関係論的発達論においては、あらゆる行為を、さまざまな人、モノ、出来事の網目の中に位置づけてみるのである。

たとえば、ある子どもが砂場で「一人で」遊んでいるとしよう。この「一人で遊んでいる」という事態が、どのような関係のなかで立ち現れているのかを考察するのである。

- ・もしかすると、この子どもは他の子どもたちに「仲間に入れてもらえない」結果、「一人で遊ぶ」ことになっているのかもしれない。
- ・もしかすると、この子どもは、他者のまなざしにさらされることのつらさから逃れるため、誰からも「期待」も「非難」も「要求」もされない空間（隙間的空間）で、自らをとりもどすために、一人でいるのかもしれない。
- ・もしかしたら、この子どもは、保育者が自分のところに来てくれるのを期待し、待っていることを、「一人で遊んでいる」ことで訴えているのかもしれない。
- ・もしかしたら、この子どもは、「砂」がさまざまな形をつくり出すことの喜び、そのさわった感触の心地よさを、一人で思う存分楽しんでいるのかもしれない。

これ以外にもさまざまな可能性があるだろう。そしてこれらの可能性のいずれであるかは、これまでのその子どもをとりまく周囲の状況、過去の出来事、活動の流れなどとの関係で決まることである。わたしたちはそのような「関係の網目」を探り出さない限りは、砂場で「一人で遊んでいる」ことの発達の契機（その子どもがどのような方向でどのように「人間としてより善くなる」きっかけとなっているか）が見えない。逆に言えば、そのような「関係の網目」が見えたとき、その子どもが「いま、砂場で、一人で遊んでいること」の発達の意義がわかるのである。

### 子どもの「心の中」に「原因」を求めない

子どもの行為を理解しようとするとき、しばしば、その子どものその時々「心の中で思っていること」をつきとめて、それで「説明」しようとする。

- ・「あの子が〇〇するのは、ほんとうは△△したいからだ。」
- ・「あの子が〇〇しないのは、ほんとうは△△をしたくないからだ。」
- ・「あの子が〇〇するのは、××が□□だと思っているからだろう。」

このような見方をしていくと、子どもの行為を変えさせるには、子どもの「心の中」を変えさせるしかないと考えてしまう。

- ・「あの子に〇〇をさせるには、△△をしたくするようにしてあげるのがいい。」
- ・「あの子に〇〇をさせないためには、△△をしたくないようにさせればいい。」
- ・「あの子に〇〇をさせるには、××が□□だと教えてあげればいい。」

このような、子どもの「心の中」の解釈をしても、実際には子どもはまるで「別のこと」を考えてやっていることが多い。

「わたしは子どもはこういうつもりでやっているのだと思っていたら、ぜんぜんちがっていた」といった具合である。つまり、実際の子どもの行為は、保育者の「解釈」や予測とズレるわけである。しかし、「心の中」を問題にしているときは、そのような「ズレ」は、今度は保育者の「心の中」に跳ね返ってくる。「もっと、ちゃんと子どもの心を理解しなくちゃいけない」。こういう絶えざる「思い直し」は、ますますエスカレートし、ますます子どもの「心の中」を読みとろうとあれこれ考えてしまうため、「考えすぎ」に陥り、ますます現実の子どもからズレていく。そのたびに、ますます保育者は「考え直し」を深めてしまう。

さらに、子どもの行為を変えるには、子どもの「心の中」を変えなければならないと思い、結果的に、「説教」してしまったり、子ども自らの「反省」を期待したりする（当然、これもまた裏切られる）。

関係論的な見方では、人の行為の原因をその人の「心の中」に求めるよりは、できうるかぎり、その人の「外側」の、人、モノ、出来事の「関係の網目」に求める。

つまり、わたしたちは、子どもが一刻一刻「どう思ったか」をさぐるのではなく、子どもにはなにがどう見えているのか、どういう活動の流れの中にいるのか、どういう人々のどのような「まなざし」の中にいるのかという、子どもの「周辺状況」を明らかにするのである。たとえ、その子どもが「〇〇と思ったからやった」といった場合でも、そのような「発話」が生み出される状況に目をやると、それをそのまま「真に受けてよい」とはかぎらないことがわかることもある。あるいは、「〇〇と思う」こと自体が、それまでの経緯、周囲のものごととのかかわりの状況から、「形づくられて」いるのかもしれない。

このように、どこまでも、その子どもが置かれている「状況」を見るのである。その子どもの「心の中」を見ようとするのではなく、その子どもの立場にたって、その子の「周り」を見るのである。

#### 子どもの変容を「関係の網目」の変容として見る

刑部育子氏は、保育園での「ちょっと気になる子ども」のK（4歳児）が、担任保育者、保育者集団、園児集団、さらには、園内のさまざまな環境などのかかわりで、「気になる」ことが可視化されている事態の分析から、ちょっとしたきっかけでそれらのいくつかが少しずつ変容し、それが園内の関係構造の全体を変容させて、一年近い観察の終末期近くになって、当該の子どもが「気にならない」存在になっていく過程を、関係論的に分析した。

Kは、1歳児で入園し、保育年数は長かったが、保育者から呼ばれても来なかったり、食事の準備においても一人でふらふらしていることが多く、子ども同士の間でトラブルを起こしては泣いているといったことが保育者同士の中でよく語られていた子どもであるとのことであった。

刑部氏は、Kが「ちょっと気になる子」とされることが、どのような関係の中で相互構成されているのかを分析する。たとえば、Kは親の仕事の都合でいつも登園時間が遅いため、朝の「自由遊び」で十分な解放感を味わう時間がなく、保育園のスケジュールに「合わせさせられる」。また、他の園児とじっくり遊びを共にする時間が少ない。また、Kには以前、比較的親しくしてくれていた、他の園児にも慕われていた友だちがいて、その友だちの側にいることで「守られていたのだが、不幸にも、その友だちが転出してしまい、結果的に「ぼつんと孤立した」状況に陥っていた。

また、Kの行動はたしかに「敏捷」ではなく、すべてに「のろい」。そのことと、先に述べたように、K自身、園内で充実した遊びがもてないことも加わって、ますます「やる気のない子」のように見られるような行動傾向が見られ、担任保育者が「せかす」ことが多くなる。担任保育者がKを「せかす」ことには、保育者集団の中で「有名」になってしまっているKの担任となったことで、「Kのことを気にかけている」姿勢を示す必要性があったことも無縁ではない（後に、保育者たちの話し合いのとき、実は、その「プレッシャー」がなくなることで、担任のKへの姿勢が変容する）。

さて、園児たちの集団だが、実は1、2歳の頃からの園児集団（「古参者」）と、3、4歳で入園してきた園児集団（「新参者」）の二つがあることが、観察のかなり後期に判明した。つまり、園内には「古参者」だけが入ってよい「聖域」があったり、「古参者グループ」には「新参者」が入れなかったりする。「古参者」は園内の活動に慣れていたたり習慣を知っているので、保育者がつい「手を借りる」ことが多くなる。このことから「古参者」のプライドを高めると同時に、保育者の「思い」の代弁者としての役割を演じることになりがちになる。このことから、保育者がKを「気になる子」として扱っていることを察知して、Kが「気になる子」であることがますます可視化することに加担する（Kが集団行動に従わず、保育者を手こずらせていることに、古参者なりの保育者への「共感」から、Kについて「赤ちゃん組に行けばいいのに」などと言ったりする）。

ところで、Kは2歳から入園しているので、形の上では「古参者」であるが、「古参者」仲間には入れてもらえない。しかし「新参者」たちから見れば、園内のことをよく知っているし、「聖域」にも入れるので、ときにはKを「リーダー」のように見ることも起こる（たとえば、園内を三輪車で探検するとき、Kのあとをついてまわったりする）。そんなことから、Kなりに「新参者」を「従えて」行動することもある。

また、Kは三輪車を好む。Kの父は仕事の都合で比較的「高級な」自動車に乗っており、Kはそのため、「自動車に詳しい」。三輪車に乗りながら、手を「ワイパー」のように左右に回しているので、自動車に乗っている気分を味わっているようである。三輪車で園内をかけめぐっていると、「仲間はずれ」になっていても、そのことが「目立たない」。しかも、園内を見回して「隙間空間」をみつけて、そこに行くことがたやすい。

Kは「じょうろ」で水をあちこちに散布するのが「好き」とされている。実際によく見ると、どのグループにも入らないで、園内で「なにかやっている」様子を作り出すのに、「じょうろ」で水をあちこちにふりまいているというのは都合がいい。

一方、保育者たちは、園内での話し合いで「Kについての検討会」をもつ。そのとき、担任保育者の苦労を他の保育者がねぎらい、いろいろなヒントを出し合う。たまたま、話が「Kは、おばあちゃんのところに行ったあと、とても明るく、楽しそうだ」ということが指摘され、なぜかを考え合う。「たぶん、おばあちゃんはKのことをかわいがっていて、なんでも聞いてあげているのかもしれない」、「そうね。わたしたちも、すこし“おばあちゃん方式”でやってみたらどうかしら」という話になる。つまり、あまり口やかましいことをいわず、すこし「放っておく」ぐらいの対応をしてみる、ということである。



秋になると、実は保育者自身はあまり意識していなかったとのことだが、やはりKへの保育者の「小言」は減る。保育者たちがKを「特別扱い」しなくなるにつれて、「古参者」の園児たちもKの「こまったこと」を言い立てることをしなくなる。園内での新参者を「従え」はじめたこともあって、Kは園内でなんとなく「居場所」ができたことも加わり、Kはしだいに「気になる子」でなくなってくる。それと同時に、古参者もKを「仲間の一人」として受け入れはじめる。そうこうしているうちに、冬に入っころには、Kは「気にならない子」となっていた。

今年度の研究では「気になる子」という表現を通して、大人の「気になる」を一つの手がかりとしてその理解を深めるための方法について模索してきた過程を述べてきたが、次年度は、「保育」という営みの中での「気になる子」の変容について、研究保育を通して明らかにしていきたいと考える。その際、研究の目的(2)でも述べているが、佐伯氏の次の文を十分に心にとめておきたいと思う。

#### 「学習障害」が子どもを奪う

わたしたちの社会では、特定のタイプの子どもの「障害児」と呼ぶ。もちろん、なんらかの特別な対応を必要としているわけだから、そのことを明確にするため、なんらかのラベル付けが必要だということは、認めないわけにはいかないだろう。しかし、その子を「障害児」とすることで、その子どもの「障害」を浮き彫りにし、結果的にその子どもの活動を阻害してしまうことがある。

マクダモットは、ある「学習障害（learning disability：LD）」の子どもについての観察事例を徹底的に分析して、「子どもが学習障害にかかる（acquisition of LD by child）」というより、むしろ「学習障害が子どもを奪う（acquisition of child by LD）」のだと指摘している。

マクダモットの観察によると、アダム（仮名）という「LD児」と診断されている子どもは、他の子どもたちと「料理づくり」活動に参加しているときは、とりたてて「障害」となるような問題は見られず、生き生きとした様子で、他の子どもたちと協力しあっており、ときにはリーダーシップを発揮している。もちろん、心理学者の目によく見れば、その子の行動にはLD児特有の特異性が見られるのだが、そのことだけが焦点化されることはなく、本人も「できないこと」は自然に他の子どもの助けを借りるし、他の子どもも、ごく自然に手を貸している。ところが、場面が変わって、数字列の暗唱を競い合うゲームになると、アダムは消え入るようにうちおれ、惨めな様子になってしまうのであった。周囲の子どものかかわりも、結果的にアダムの無能さをきわだたせることになってしまう。つまりそこでは、それぞれの子どもの、特定の「能力」（ここでは、数字列の暗記力）が焦点化され、その「能力」のみを競い合う状況になっているのである。

障害のある子どもは、自らの障害があらわにされる活動の場におかれると、障害に目を向ける人々の見る目によって、精神的に傷つき、大変つらい、「生きにくい」思いを経験する。しかし、そのような焦点化とは無縁な、別の種類の活動の場に入ると、その子の人間そのものが焦点化され、その子らしさが十分に発揮され、周りから喜ばれる。そういうときには、生き生きと自分を発揮して、みんなと一緒に活動をすることもできる。

マクダモットが指摘しているのは、わたしたちの社会・文化では、人々をそれぞれ個人の「能力」に焦点化して見る傾向が強く、その「能力」の欠落をことさら浮き立たせることを平気でやっているということである。

彼は言う。「子どもが学習障害にかかるのではない。わたしたちの文化が、学習障害という言葉で、子どもの人間性を奪ってしまうのだ」。

考えてみよう。ほとんどすべての人が盲人の社会にわたしたちが放り込まれたら、わたしたちはどれほどの「障害」を経験することか。

障害のある子どもについて、障害の種類や程度の「知識」は、子どもの活動の種類を設定したり、起こりうるトラブルを予測して対策を講じたりするときには十分考慮すべきだが、保育者としては、基本的には、「障害も個性のうち」とみなして、できるかぎりふつうに、当たり前、（他の子どもたちに対してと同様に）その子の「人間らしい」側面を最大限に生かしてあげるように努めるべきであろう。

ここで強調しておきたいことは、一人一人の人間らしさを生かしてあげようという保育者の心くばりは、「（園内の）すべての子どもに」行き渡らせるべきであるが、実際に必要なケア（助け、援助）についていえば、いわゆる障害児は「特別なケアを必要とする子ども」である。そして、このことは、別段「不公平」なことではない。保育者がそのような信念をもって接していれば、他の子どもたちも、そのことは容易に受け入れるものである。



〈参考文献〉

佐伯 胖 幼児教育へのいざない 東京大学出版会（2001）

佐伯 胖 共感 ミネルヴァ書房 （2007）

木村 順 育てにくい子にはわけがある 大月書店（2006）

汐見 稔幸 子どものサインが読めますか 女子パウロ会（2005）

サリー・ワード 著 汐見 稔幸 監修 「語りかけ」育児 小学館（2007）

前橋 明 児童福祉論 チャイルド本社（2003）

本郷一夫・長崎 勤 編 別冊「発達」28

特別支援教育における臨床発達心理学的アプローチ ミネルヴァ書房（2006）